92-06934/

LE MAINTIEN DE L'ACQUIS EN LANGUE SECONDE
SOMMAIRE

Préparé pour le
Commissariat aux langues officielles

Août 1988

Andrea Vechter, Sharon Lapkin et Valerie Argue

Centre des langues modernes
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Ce rapport a été préparé pour le Commissariat aux langues officielles. Les conclusions des recherchistes ne reflètent pas nécessairement les opinions du Commissaire et n'engagent que leurs auteurs.

This report is also available in English.

LE MAINTIEN DE L'ACQUIS EN LANGUE SECONDE
SOMMAIRE

Introduction

Jusqu'à ces derniers temps, la recherche sur la langue seconde a porté sur les problèmes que présente l'acquisition des habiletés linguistiques, plutôt que sur les problèmes que pose leur perte. Aujourd'hui, cependant, les chercheurs hésitent à établir des distinctions aussi catégoriques. Ils commencent à envisager l'acquisition et l'érosion des connaissances comme deux volets du même phénomène cognitif puisqu'elles se rattachent à la même question, à savoir la manière dont les êtres humains s'informent et restent informés. L'étude de l'apprentissage soulève des questions sur la perte des connaissances acquises, alors que l'étude de la perte du savoir soulève des questions sur l'apprentissage. Étant donné que la mesure de l'érosion du savoir suppose un modèle de l'apprentissage et que la mesure de l'apprentissage ne peut pas expliquer l'érosion du savoir, il est peut-être plus utile d'abandonner ces distinctions classiques en faveur d'un modèle de l'évolution de la compétence linguistique.

Les chercheurs ont relevé divers problèmes concernant l'évolution de la compétence en langue seconde, y compris les rapports entre les séries suivantes de facteurs : (1) le degré de compétence atteint et la performance après la formation; (2) un milieu propice à l'apprentissage d'une langue seconde et le maintien des connaissances acquises; (3) le maintien de l'acquis et le contact avec d'autres langues étrangères; (4) la maturité et le pouvoir général de réflexion du sujet parlant et sa performance linguistique; (5) le degré d'alphabétisation et l'apprentissage d'une langue seconde; (6) l'atteinte d'un "seuil critique" de compétence et le maintien du savoir acquis; (7) le besoin, selon le sujet parlant, d'utiliser la langue après la période de formation et le maintien du savoir acquis; et enfin (8) la mise en pratique et l'apprentissage d'une langue en particulier. Ces rapports ont été relevés, mais ils doivent tous être approfondis.

Le maintien de l'acquis en langue seconde est étudié en Europe, aux États-Unis et au Canada. En Europe, la recherche, qui est centrée à l'Université de Nijmegen aux Pays-Bas, a porté principalement sur l'érosion de la langue première, c'est-à-dire la langue maternelle. Aux États-Unis, la recherche s'est composée surtout d'études empiriques sur le maintien de l'acquis en langues étrangères. Au Canada, les recherches ont surtout traité des aspects du bilinguisme qui sont propres au milieu socio-politique canadien et influent sur le maintien de la connaissance du français/de l'anglais. Les recherches européennes, américaines et canadiennes se sont penchées sur des problèmes différents, mais complémentaires : l'oubli de la langue première, l'érosion mesurable de l'acquis en langue seconde, et les facteurs socio-culturels qui influent sur l'identité et le choix de la langue respectivement. Alors que les chercheurs en Europe et aux États-Unis communiquent beaucoup avec leurs homologues sur les plans national et international, les excellentes études faites au Canada n'ont pas encore été coordonnées.

Nous avons rédigé le présent sommaire pour décrire les points saillants d'une revue exhaustive de la documentation, intitulée "Le maintien de l'acquis en langue seconde : Bibliographie analytique" présentée au Commissariat. Il se compose de notices bibliographiques choisies parmi les plus pertinentes (page 3), d'un résumé des grands thèmes (page 18), et d'une série de questions qui reviennent souvent sur le sujet du maintien de l'acquis en langue seconde (page 20). Les quatre premières études américaines qui sont décrites dans le présent sommaire ont été choisies à titre d'introduction générale à ces thèmes. Elles soulignent les concepts d'un "seuil critique" de compétence, de l'emmagasinage des connaissances dans une mémoire permanente, de la diminution de la compétence dans des habiletés particulières au fil des ans, de la séquence de l'oubli des connaissances/de la régression, et de l'effet des expériences sociales sur le maintien des connaissances acquises. Les cinq études suivantes portent sur les travaux faits au Canada. Elles situent généralement les problèmes du maintien du savoir dans un contexte social, culturel et politique plus vaste, soutenant qu'un milieu propice pendant et après la formation est peut-être la

déterminante la plus importante du maintien de l'acquis en langue seconde. Les dernières notices décrivent les deux recueils d'articles les plus récents sur le sujet, l'un publié aux États-Unis, l'autre en Europe; elles donneront au lecteur un aperçu des travaux qui se font à l'étranger et un contexte dans lequel situer les recherches canadiennes actuelles sur les questions d'ordre social et culturel. Alors que les Américains ont exploré les voies de l'empirisme plus à fond et les Européens ont étudié notamment l'oubli de la langue première, les Canadiens ont contribué sensiblement au savoir que nous possédons sur les facteurs sociaux, culturels et politiques influant sur la mémoire linguistique et ils continuent à approfondir ces aspects de la langue et de l'identité.

Les études principales

Bahrick, H. 1984. "Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmatic Research", Modern Language Journal, 68, 105-118.

Sept cent soixante-treize personnes ont participé à cette étude : un groupe d'acquisition composé de 146 personnes qui suivaient ou venaient de terminer des cours d'espagnol à l'école secondaire ou au collège au moment de l'étude; un groupe de maintien de l'acquis composé de 587 personnes qui avaient pris un ou plusieurs cours d'espagnol à l'école secondaire ou au collège, un à 50 ans avant ce projet; et un groupe de contrôle dont les membres n'avaient jamais suivi de cours d'espagnol.

Les participants ont passé un test de compétence en espagnol et rempli un questionnaire d'histoire langagière. Conjugués aux renseignements tirés du questionnaire, les résultats des tests de compétence, qui mesuraient la compréhension orale, le vocabulaire, l'évocation et la reconnaissance des idiomes et de la grammaire ainsi que l'ordre des mots, ont fait voir que seules les variables du niveau de formation en espagnol, de la note moyenne reçue et du niveau de formation dans d'autres langues romanes contribuent de façon significative à la variation de toute variable dépendante (109). On ne peut que déduire ces

renseignements des résultats car le test ne tenait pas compte du rapport entre la répétition et la récupération des connaissances emmagasinées.

Les courbes de chacune des 10 variables dépendantes observées ont montré que huit des 10 fonctions de mémoire se rangeaient, comme quantités exponentielles, dans la période allant de trois à six ans, puis elles demeuraient aplaties pendant plusieurs décennies, et elles accusaient ensuite une nouvelle baisse avec accélération positive (110). Bahrick qualifie les connaissances qui restent après 25 ans de "permastore-content", c'est-à-dire "contenu mémorisé en permanence" (111). Les informations mémorisées en permanence varient selon le degré de formation initiale et reflètent ce niveau d'apprentissage.

Bahrick conclut :
[Traduction]

> Des données, on peut tirer plusieurs conclusions sur la perte de la connaissance d'une langue seconde acquise sans répétition : (1) une grande partie des connaissances restent après plus de 50 ans; (2) les notes obtenues au cours demeurent de bon indices de la compétence linguistique pendant plusieurs décennies après l'apprentissage; (3) une formation qui se limite à un seul cours de langue risque de laisser peu d'informations dans la mémoire permanente, ou de n'en laisser aucune; (4) plus le sujet a suivi de cours de langue, plus grande est la proportion des connaissances mémorisées en permanence. Il semble que la quantité absolue de connaissances oubliées au cours des cinq premières années qui suivent la formation soit relativement constante chez toutes les personnes, quel que soit leur niveau de formation; par contre, la proportion des connaissances totales que constitue cet oubli varie en rapport inverse du niveau de formation. Ce phénomène s'explique peut-être par l'oubli des connaissances acquises depuis peu de temps. Plus le sujet a suivi de cours, plus petite est la proportion de l'ensemble de ces connaissances qu'il a acquises récemment; (5) l'oubli touche moins le vocabulaire reconnu que le vocabulaire rappelé. Cette différence reflète peut-être le fait que le vocabulaire que le sujet reconnaît est beaucoup plus grand que celui dont il se rappelle, et que la quantité absolue du vocabulaire oublié est à peu près la même (116).

Cette étude met en lumière les questions suivantes : (1) le concept d'une mémoire linguistique permanente et son rapport avec le degré de formation et le temps écoulé depuis la formation; (2) la

curieuse absence de corrélation entre la pratique et le maintien de l'acquis linguistique; (3) la corrélation significative entre la durée des études, le degré de compétence et le maintien des connaissances acquises; et (4) la thèse selon laquelle il existe peut-être divers plateaux d'oubli que la recherche peut prédire et que le sujet parlant peut éviter par des contacts renouvelés avec la langue.

Berman, R. et E. Olshtain. 1983. "Features of First Language Transfer in Second Language Attrition", Applied Linguistics, 4, 222-234.

Cet article rend compte d'une étude portant sur la qualité du langage retenu par des personnes qui ont appris l'anglais comme langue seconde et l'ont oublié complètement ou partiellement. L'étude ne mesure pas la différence de compétence linguistique avant et après que les sujets ont commencé à oublier leur langue seconde, mais cherche à expliquer les caractéristiques linguistiques qui sont restées. Les chercheurs s'attendaient à relever trois tendances : (1) l'apparition d'un rapport L1/L2; (2) l'accroissement de l'oubli de la L2 au fil des mois, manifesté par un transfert de la L1; et (3) le rapport entre la maturité des sujets et le processus d'acquisition et de maintien des connaissances.

Les chercheurs ont constaté que les domaines où l'oubli est le plus grand sont l'évocation du vocabulaire et l'utilisation des structures par lesquelles l'anglais diffère beaucoup de la L1 (231). Ils ont remarqué que les expressions typiques de la langue familière idiomatique des locuteurs natifs, les formules d'usage, les expressions stéréotypées et la facilité d'expression générale résistent mieux à l'oubli. Il apparaît que les sujets parlants ont de plus en plus de difficulté à se souvenir du vocabulaire et que, dans le cas des structures syntaxiques très différentes, il existe une régression "structures dernières apprises/premières oubliées". Les chercheurs ont aussi relevé la présence d'un rapport significatif entre le degré de maturité générale, le degré d'alphabétisation et le maintien des habiletés linguistiques; ils soutiennent que la maturité et le degré d'alphabétisation ont des effets positifs sur l'acquisition et le

maintien des connaissances. Ils concluent que les thèses qui s'appliquent à l'acquisition de la langue s'appliquent également à son oubli. Cependant, le transfert des schèmes et des usages de la langue maternelle n'explique pas toutes les sources d'erreur.

D'après les résultats de cette étude, il semble qu'en règle générale, les éléments de la langue seconde qui sont plus difficiles, très distincts et que seuls les locuteurs non natifs très compétents peuvent maîtriser soient ceux qui résistent le moins à l'oubli au fil des ans. Par ailleurs, les éléments de la langue qui prennent la forme de formules restent constants. Il semble aussi qu'il existe un rapport significatif entre le degré d'alphabétisation et la maturité du sujet d'une part et le maintien de l'acquis en langue seconde d'autre part.

Brewer-Bomar, K.E. 1981. "Second Language Lexical and Syntactical Interference on the First Language of Two Four Year Old Spanish Speakers", Dissertation Abstracts International, 42, 5105-A.

Cette étude montre qu'il existe des exceptions à l'hypothèse généralement admise d'une régression "dernier appris/premier oublié". Lorsque Brewer-Bomar a étudié le problème de l'interférence de la langue seconde dans les structures de la langue première, elle a constaté que, contrairement à ses attentes, c'étaient les structures de base plutôt que les structures complexes qui présentaient des signes d'interférence. Elle signale que le L2 exerçait le plus d'influence sur certaines structures syntaxiques très fondamentales, tandis qu'elle n'en exerçait aucune sur des structures grammaticales plus complexes de la L1 qui, au contraire, se perfectionnaient (5105-A).

Les conclusions de Brewer-Bomar présentent un intérêt particulier pour toutes les recherches sur l'oubli de la langue (L1 et L2) : des résultats de son étude, elle conclut que l'interférence ou le déplacement des structures de la L1 était axé sur la régression de l'expérience et non sur la régression cognitive. Les enfants apprenaient rapidement à dire dans la L2 ce qu'ils voulaient et devaient exprimer, quelle qu'en fût la complexité grammaticale. C'étaient ces structures qui étaient

remplacées dans la L1. De ses constatations, Brewer-Bromar dégage qu'à la fin, l'acuité de la perception et des facteurs sociolinguistiques ont déterminé la direction et l'étendue des intrusions de la L2 (5105-A). Cette observation stimule la réflexion car (1) elle corrobore la preuve d'une régression de l'expérience faite par Berman et Olshtain, (2) elle infirme l'hypothèse générale voulant que ce soient les caractéristiques sociales du langage plutôt que les structures grammaticales complexes qui restent intactes, et (3) elle nous oblige à réfléchir de nouveau à la nature de l'acquisition de la langue. Les éléments de la langue qui, pour une raison quelconque, ressortent le plus seront peut-être appris plus efficacement quelle qu'en soit la complexité, et donc retenus plus longtemps.

Clark, John L.D. et Eleanor H. Jorden. "A Study of Language Attrition in Former U.S. Students of Japanese and Implications for Design of Curriculum and Teaching Materials", Final Project Report, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1984.

Ce rapport fait partie d'un projet entrepris aux États-Unis, qui porte sur l'oubli de la langue et amorce une étude approfondie de l'acquisition, du maintien et de la perte des connaissances linguistiques chez les élèves et les finissants de quatre programmes avancés de formation linguistique donnés à l'étranger : les quatre langues étrangères en question sont l'arabe (Le Caire), le chinois (Tai-pei), l'hindi (New Delhi) et le japonais (Tokyo). Parrainée par le département américain de l'Éducation, l'étude de Clark et Jorden apporte par contre un complément à ces études puisqu'elle vise principalement à mesurer l'évolution de la compétence linguistique des élèves qui ont fait la plupart de leurs études de langue aux États-Unis. Les chercheurs se sont intéressés non seulement à la mesure du maintien et de l'oubli des connaissances acquises, mais aussi à la nature du réapprentissage de connaissances "oubliées".

Les 60 sujets furent répartis en deux grands groupes: le groupe de l'oubli général et le groupe du maintien de l'acqui-. Contrairement aux attentes, les données ont indiqué la présence d'un rapport inverse entre les deux groupes; le groupe de l'oubli a déclaré un niveau de compétence

initial supérieur, alors que le groupe du maintien de l'acquis a signalé un usage plus fréquent de la langue étrangère (le japonais) au moment de l'enquête. Comme le font remarquer les chercheurs, il apparaît que les étudiants qui ont conservé leur savoir parlaient, comprenaient et lisaient le japonais beaucoup plus au moment de l'enquête qu'à la fin de leurs études. C'était l'inverse chez les étudiants qui avaient partiellement oublié leur japonais : ils parlaient, comprenaient et lisaient moins le japonais au moment de l'enquête qu'à la fin de leurs études (22). À partir de ces constatations, les chercheurs ont formulé une hypothèse provisoire, à savoir : la perte de la compétence signalée dans une habileté linguistique donnée est directement liée au défaut du sujet d'utiliser cette habileté une fois ses études terminées (ou après une autre période où il utilise cette habileté au maximum) (27).

À l'issue d'une analyse plus poussée des données, Clark et Jorden ont tiré les conclusions suivantes. (1) Les étudiants du groupe de l'oubli comptaient plus d'heures de cours ordinaires et d'études intensives que ceux de l'autre groupe, mais ils utilisaient leur japonais moins que ces derniers au moment de l'enquête. (2) La capacité des étudiants de lire le japonais aussi bien que de comprendre l'écrit avait diminué depuis l'époque de leur rendement maximum. Il y avait un rapport entre le degré de compétence dans ces habiletés et leur usage. Les données sur la compréhension orale étaient moins claires : il semblerait que le niveau de compétence dans ce domaine soit resté assez élevé ou, du moins, qu'il se soit stabilisé depuis l'époque du rendement maximum. Toute perte était compensée par le fait que le sujet recouvrait rapidement sa compétence antérieure dès qu'il était en contact avec le japonais parlé. (3) L'érosion des connaissances acquises semble être propre à chaque habileté linguistique; en d'autres mots, il y a peu de rapport, dans l'ensemble, entre la perte d'une habileté donnée et l'usage des autres habiletés linguistiques — il n'y a pas de corrélation entre la diminution des capacités de parler et de comprendre le discours d'une part et la diminution de la capacité de lire d'autre part, ou, de même, entre l'usage réduit de l'habileté à lire et une compétence réduite en expression orale ou en compréhension orale (54). Cette constatation

indique que le programme d'études devrait viser chaque habileté linguistique en permanence car l'usage d'une habileté n'entraîne pas nécessairement le maintien d'une autre. (4) Les données ont montré que même une courte période d'immersion permettait au sujet parlant de recouvrer très rapidement une grande partie de sa compétence antérieure. Le contact avec la langue seconde semble être un moyen rapide et puissant de réapprentissage. Enfin, (5) les étudiants ont signalé que, lors du réapprentissage, l'usage de textes connus aide à récupérer les compétences perdues.

Voici les conclusions des chercheurs : (1) L'érosion de chaque habileté linguistique prend une forme distincte. (2) Les particularités de l'érosion des diverses habiletés linguistiques devraient être étudiées plus à fond afin d'établir la prééminence et le taux d'érosion des habiletés. (3) Il se peut qu'il y ait un point critique qui détermine le maintien ou la perte des compétences linguistiques, c'est-à-dire un seuil en-deçà duquel l'oubli est rapide et étendu, mais auquel et au-delà duquel une grande partie des connaissances acquises sont conservées (58) (voir le concept de mémoire permanente de Bahrick selon lequel les éléments "bien appris" sont emmagasinés dans une mémoire permanente). Et enfin, (4) les élèves devraient atteindre ce point critique avant de mettre fin à leur formation.

Cziko, G., W.E. Lambert, N. Sidoti, et G.R. Tucker. 1980. "Graduates of Early Immersion: Retrospective Views of Grade Eleven Students and Their Parents" in The Social and Psychological Contexts of Language, R.N. St. Clair et H. Giles (rédacteurs), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Publishers.

Cette étude présente les opinions d'élèves et de parents qui ont participé à un programme d'immersion en français offert à l'école primaire. Ce programme avait donné d'excellents résultats : les élèves avaient acquis une grande compétence en français, n'avaient perdu aucune de leurs connaissances de l'anglais et avaient affiché une attitude positive à l'égard des Canadiens-français. Les parents, aussi bien que les élèves avaient été satisfaits de cet enseignement. En 11^{e} année, les élèves avaient quitté le programme d'immersion depuis cinq ans. Depuis,

la plupart d'entre eux s'étaient inscrits au programme de suivi offert à l'école secondaire. Le programme de suivi était moins structuré, moins de cours étaient offerts en français, et ni les élèves ni les parents n'étaient contents des résultats.

Le thème pertinent de cette étude n'est pas l'évolution de la compétence linguistique, mais l'évolution du milieu propice à l'acquisition et au maintien des habiletés linguistiques. Les élèves, tout comme leurs parents, regrettaient de ne plus avoir l'occasion d'utiliser leur français et craignaient de désapprendre cette langue à cause de cela. Que leurs craintes aient été fondées ou non, le fait qui se dégage de l'étude est qu'il est difficile de mettre en pratique ses habiletés linguistiques en l'absence d'un milieu propice. D'après les questionnaires que les élèves ont remplis, même s'ils auraient aimé s'intégrer davantage dans le monde des francophones, ils y étaient rarement invités; les jeunes anglophones ont de la difficulté à se lier d'amitié avec de jeunes francophones, et de telles amitiés sont rares; de plus, la majorité des élèves qui ont participé à l'étude songeaient à quitter le Québec (156). Les chercheurs précisent que même si l'élève désire s'intégrer davantage, il n'en a peut-être pas l'occasion sur le plan social: les comportements sociaux aussi bien que les structures linguistiques présentent un défi aux deux groupes culturels.

Les chercheurs terminent leur rapport ainsi:
[Traduction]

> La conclusion la plus importante à tirer de cette étude de l'immersion précoce est peut-être que nous avons été contraints de situer cette forme novatrice de formation linguistique dans un contexte social plus large, et que cela nous a amenés à constater la nécessité de chercher des solutions aux problèmes du clivage social à l'intérieur de la société canadienne. L'amorce d'une solution semble se dégager de l'expérience de l'immersion précoce, et tout particulièrement des voeux des élèves anglophones en immersion qui demandent à leur société de leur ménager des occasions de se servir utilement de leur connaissance de l'autre langue. Les élèves francophones demandent peut-être la même chose, c'est-à-dire des occasions de faire des rencontres sociales qui chevauchent la frontière ethnolinguistique anglo-française (156).

Il se peut que le maintien de l'acquis en langue seconde dépende des occasions d'utiliser les habiletés acquises plutôt que du niveau de la formation. Des études ont montré que l'expérience prédominante influe sur l'acquisition de la langue et, dans le contexte des programmes d'immersion française au Canada, on craint qu'elle n'influe sur la perte des habiletés linguistiques acquises.

Edwards, G. 1977. Le maintien de l'acquis en langue seconde dans la Fonction publique du Canada, Ottawa, Commission de la Fonction publique du Canada.

Cette étude portait sur deux choses: a) la période de temps pendant laquelle les fonctionnaires peuvent probablement maintenir leur connaissance de la langue seconde et leur compétence dans cette langue; et b) les conditions favorables au maintien de l'aptitude à communiquer dans la langue seconde au sein de la fonction publique fédérale. Ont participé à l'étude 209 anglophones et 246 francophones qui occupaient des postes bilingues au sein de la fonction publique fédérale dans les diverses régions du Canada.

Elle visait à vérifier l'hypothèse complexe suivante: pour les employés bilingues de la fonction publique du Canada, le maintien à long terme de la capacité de s'exprimer et de communiquer dans la langue seconde dépend a) de grandes connaissances linguistiques antérieures ou d'un excellent premier apprentissage de la langue, b) des occasions d'utiliser la langue acquise, et c) de la volonté de l'employé de se servir des connaissances qu'il a acquises.

Les résultats de l'étude confirment l'hypothèse de base, à savoir qu'un milieu favorable est la condition première du maintien et de la maîtrise de la langue seconde. Il ressort de l'étude que les causes principales de l'oubli de la langue seconde au sein de la fonction publique fédérale sont : le fait que le fonctionnaire ne juge pas l'usage de sa langue seconde essentiel; la faiblesse du niveau initial de compétence; et le manque d'occasions pour les anglophones d'utiliser leur langue seconde au travail. Par ailleurs, la plupart des francophones

possèdent déjà une bonne connaissance de l'anglais, ne sont pas confrontés au dilemme anxiété/confiance, et ont plus souvent l'occasion d'utiliser leur langue seconde.

Les conséquences qu'Edwards tire de cette étude sont les suivantes : (1) un excellent premier apprentissage de la langue seconde est une déterminante du maintien de l'acquis dont il faut tenir compte, tout particulièrement chez les fonctionnaires anglophones; (2) le développement de la confiance des élèves devrait constituer un objectif pédagogique; (3) le programme même devrait ménager aux fonctionnaires des occasions de mettre leurs connaissances linguistiques en pratique pendant et après leur cours; et (4) on devrait préciser que la nécessité d'utiliser la langue seconde est une préoccupation sociale générale. Edwards recommande également que d'autres études à long terme soient entreprises pour établir la nature des connaissances oubliées au fil des ans et les raisons de ces oublis.

Cette étude corrobore de nombreuses observations formulées dans d'autres études. Bahrick (1984), Berman et Olshtain (1983) ainsi que Clark et Jorden (1984) ont soutenu que le degré initial de compétence du sujet parlant était lié au maintien du savoir. Cziko décrit le rapport entre les attitudes positives, la poursuite de la formation et le maintien des connaissances acquises. De plus, les taux d'oubli qu'Edwards a relevés semblent concorder avec le concept d'une mémoire permanente de Bahrick car ils montrent que l'étendue de l'oubli est réduite sur une longue période de temps. En d'autres mots, l'érosion des connaissances à un "seuil critique" se produit très rapidement et est suivie d'une longue période de stabilisation à ce niveau. Le taux et la nature de l'oubli sont liés au degré initial de compétence, mais il n'est pas clair comment chaque habileté se désapprend. Des études ont cependant montré qu'une formation réduite et l'utilisation insuffisante de la langue apprise entraînent une perte très considérable des connaissances acquises (cf. Bahrick; Clark et Jorden).

Gardner, R.C., R.N. Lalonde, et J. MacPherson. 1985. "Social Factors in Second Language Attrition", Language Learning, 35(4), 519-541.

Dans cette étude, Gardner et ses collaborateurs expérimentent une méthode de recherche rétrospective afin d'examiner l'effet des attitudes, de la motivation et de l'usage signalé de la langue après la formation sur l'oubli de la langue seconde. Des questionnaires furent envoyés à 133 élèves qui avaient suivi un cours d'intersession de six semaines à Trois-Pistoles au Québec.

Pour ce qui est de l'érosion effective des habiletés, les chercheurs ont fait les constatations suivantes : (1) les connaissances acquises s'oublient plus rapidement dans les domaines où elles ne sont pas solidement fixées, mais où le sujet parlant a néanmoins atteint un certain niveau de compétence; (2) l'oubli touche les dernières connaissances que le sujet a acquises ou améliorées; et (3) l'oubli touche surtout les habiletés actives qui comportent une interaction avec des locuteurs de l'autre langue. Quant à l'effet des attitudes et de la motivation, Gardner soutient que l'adoption d'attitudes positives pendant la période de formation aide à fixer les habiletés acquises dans la langue seconde et à les protéger ainsi contre une éventuelle érosion.

Genesee, F. 1987. Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education, Cambridge, Massachusetts, Newbury House.

Genesee affirme que plusieurs tendances se dégagent des nombreuses études faites sur les programmes d'immersion au fil des ans : (1) la compétence dans la langue seconde augmente généralement en rapport direct avec le jeune âge de l'élève et la durée de son contact avec la langue; (2) les élèves plus âgés apprennent une langue seconde plus rapidement que leurs cadets; et (3) l'intensité de l'apprentissage est peut-être aussi importante que la durée du contact avec la langue seconde. Genesee soulève une autre question qui fait écho aux préoccupations de Cziko, à savoir que le degré de compétence finalement acquis dans la langue seconde lors d'un cours particulier dépend peut-être dans une large mesure du suivi prévu dans le programme de formation (191). D'après les

évaluations comparées que l'auteur a faites des programmes implantés à Montréal, le suivi des programmes d'immersion précoce devrait comprendre des contacts très étendus avec la langue seconde et l'anglais ne devrait pas être introduit trop tôt ni trop vite si l'on veut que la compétence des élèves dans leur langue seconde continue de se développer pleinement (192). De plus, il semble que tôt dans leur apprentissage de la langue, les élèves acquièrent les connaissances linguistiques dont ils ont besoin dans la salle de classe, mais ne sont pas conviés à apprendre à parler la langue au-delà de ce niveau. Si la portée du discours exigé dans la salle de classe n'est pas élargie, les habiletés des élèves se stabilisent à un certain niveau et ne sont pas utilisées pour explorer plus à fond des réalités personnelles, sociales ou culturelles.

Puisqu'on connaît si peu de choses sur le taux ou la nature de l'oubli de la langue seconde, Genesee commence par établir un parallèle avec l'acquisition des connaissances linguistiques. Il semblerait que plus les connaissances de l'élève sont solidement fixées, plus son attitude est positive et plus il est motivé à apprendre la langue seconde, plus son savoir linguistique résiste à l'oubli. La mise en pratique des connaissances pendant et après la période initiale de formation est certainement liée d'une façon quelconque au maintien de l'acquis linguistique, mais la forme exacte de ce rapport reste inconnue. On soupçonne aussi que le degré initial de compétence individuelle influe sur le taux de récupération des connaissances perdues aussi bien que sur le taux d'oubli des connaissances acquises. Jusqu'ici, le programme d'immersion semble le meilleur moyen dont l'élève dispose pour acquérir une langue seconde dans le cadre de son éducation. Par contre, des expériences portant sur la période postérieure à la formation commencent à indiquer la présence de lacunes dans le processus initial de formation.

Ainsi, les programmes d'immersion commencent à fournir de nouveaux sujets de réflexion aux chercheurs : (1) la pleine exploitation des possibilités qu'offrent les interventions verbales dans la salle de classe; et (2) le rapport entre la nature et le niveau des interventions

linguistiques. Si, comme Gardner (1985), Berman et Olshtain (1983) et Clark et Jorden (1984) l'ont signalé, il existe une corrélation entre la nature, l'intensité et le succès de la formation initiale, les expériences du sujet parlant au cours de la période d'incubation et la perte des connaissances acquises, nous pouvons peut-être commencer à prédire les problèmes que pose le maintien de l'acquis dans les programmes d'immersion et à y incorporer des solutions pédagogiques. Une solution possible serait d'inciter les élèves à développer leur habileté à parler la langue aussi largement dans leur vécu que dans la salle de classe. S'ils ne maîtrisent pas la langue dans des situations concrètes, comme l'ont indiqué Gardner, Cziko et Edwards, ils ne chercheront pas à s'exercer et leur motivation et compétence diminueront sûrement.

Wesche, M. 1986. "Post-Secondary Follow-Up of Former French Immersion Students in the Ottawa Area: A Pilot Study", Centre des langues vivantes, Université d'Ottawa.

Cette étude visait les objectifs suivants : (1) recueillir des données de référence sur les diplômés bilingues des programmes d'immersion précoce et tardive en français offerts dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa; (2) décrire les programmes d'études en français offerts à ces élèves dans quatre universités canadiennes (McGill, Université d'Ottawa, Carleton et Queen's); (3) élaborer une méthode et des instruments pour recueillir des données adéquates pour cette étude et pour une étude subséquente de suivi (longitudinale) menée dans l'ensemble du Canada; et (4) formuler un projet d'étude longitudinale portant sur les diplômés des programmes d'immersion au niveau postsecondaire et devant être menée dans la région d'Ottawa, de préférence en combinaison avec des études parallèles entreprises dans d'autres régions du Canada.

Wesche en est venue à la conclusion que dans l'ensemble, tous les groupes manifestaient : (1) une grande compétence dans toutes les habiletés linguistiques vérifiées; (2) des notes élevées en compréhension orale et en lecture; (3) une grande confiance dans leurs habiletés

réceptives; (4) un peu d'anxiété lorsqu'ils utilisaient le français; et (5) un grand désir d'utiliser le français et de continuer à l'utiliser.

Dans son rapport, Wesche présente une batterie révisée d'instruments à utiliser dans l'avenir et souligne que cette batterie de tests s'applique à d'autres études et peut être utile à d'autres chercheurs. Elle dévoile son intention de mettre au point des instruments complémentaires, y compris un test oral destiné à recueillir des formes grammaticales particulières ainsi que des caractéristiques verbales et sociolinguistiques, et un test de composition écrite reflétant la capacité de l'étudiant à organiser des éléments d'information dans le discours.

Une enquête portant sur les occasions offertes aux étudiants de développer leur connaissance du français au niveau universitaire a révélé que les quatre universités sont toutes prêtes à accroître les ressources offertes en proportion de la demande.

Wesche présente un projet d'étude longitudinale d'une durée de six ans, portant sur la cohorte étudiée dans ce rapport et sur les nouveaux diplômés des programmes d'immersion en français. Etant donné les préoccupations de Cziko et Genesee concernant la mise en pratique des habiletés linguistiques après la formation, cette étude longitudinale semble offrir une voie prometteuse aux chercheurs canadiens. Les études de l'IEPO portant sur trois conseils scolaires ontariens et le conseil scolaire de Calgary sont pareilles à celle de Wesche et utilisent les mêmes instruments. Le suivi continu d'élèves qui ont déjà subi des tests de compétence dans les quatre habiletés linguistiques nous permettra de mieux comprendre les moyens que les élèves en immersion utilisent pour conserver leurs habiletés en langue française et leur succès sur ce plan.

Lambert, R. et B. Freed (rédacteurs). 1982. The Loss of Language Skills, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

Ce livre sur la perte des habiletés linguistiques est le fruit d'une conférence qui a eu lieu à l'Université de la Pennsylvanie en mai

1980. Cette conférence avait pour objet de réunir des savants, des praticiens et des administrateurs pour (1) revoir l'état de la science dans le domaine de l'oubli de la langue, (2) pour relever des hypothèses et méthodologies utiles dans les domaines pertinents de la linguistique et de la pédagogie des langues, (3) pour déterminer quels étaient les genres d'études et d'expériences à entreprendre, et (4) pour examiner les décisions politiques qui seraient touchées par la nature de ces recherches. Ce livre réunit les communications présentées à la conférence que l'on est venu à appeler le Language Skills Attrition Project (LSAP) et qui a donné naissance à des noyaux de recherche partout aux États-Unis.

Chacun des articles du livre aborde la question de l'oubli de la langue sous un angle théorique différent (pour une description détaillée de chaque article, voir la Bibliographie analytique). Freed a cependant relevé certains thèmes communs : (1) des hypothèses axées sur la théorie de régression; (2) des hypothèses axées sur des facteurs socio-motivants dans la mesure où ils sont liés à l'apprentissage et la mémoire d'une langue; (3) des données normatives sur les habiletés linguistiques, contrôlées au moyen de locuteurs qui maîtrisent la langue; (4) le rôle des différences individuelles; (5) l'élaboration du concept de l'évolution de la langue, par opposition à l'oubli de la langue en tant que phénomène isolé; (6) la mise au point de mesures sensibles de la compétence linguistique; (7) des décisions politiques; et (8) des recommandations portant sur la composition des programmes d'études. Le livre comprend aussi un tableau récapitulant les constatations d'études antérieures sur l'oubli de la langue, compilées par Williamson (1982).

Les conférenciers n'ont pas présenté les résultats de nouvelles études. La réunion et le texte qui en est sorti visaient à réunir des gens qui s'intéressent au sujet, à orienter la recherche et à proposer des plans de recherche. L'événement a lancé une approche cohérente à ce genre de travaux et inspiré des projets conjoints de recherche en Europe, centrés à l'Université de Nijmegen aux Pays-Bas. Un dialogue se poursuit

maintenant entre les universitaires de Nijmegen et ceux du LSAP à mesure qu'ils avancent dans ce domaine tout à fait neuf.

Weltens, B., K. de Bot et T. Van Els (rédacteurs). 1986. Language Attrition in Progress, Dordrecht, Hollande, Publications Foris.

Ce volume, tout comme The Loss of Language Skills, contient les versions révisées de communications présentées lors d'une conférence sur l'érosion des habiletés linguistique, tenue à Kerkrade, aux Pays-Bas, en 1986. La conférence visait à réunir les chercheurs européens qui s'intéressent au sujet, et à faire le point sur les recherches qui se poursuivent en Europe. Comme le précisent les auteurs, cet ouvrage reflète la fine pointe de la recherche aux Pays-Bas, en Grande-Bretagne, en Suède et en Israël, dans l'état où elle se trouvait au printemps de 1986 (vii). Il renferme aussi deux articles de sources américaines qui font le point sur le LSAP, décrivent des problèmes et solutions méthodologiques abordés dans le cadre de ce projet et proposent des variables, prédicats et critères, à étudier. Ce livre brosse un tableau complet des études sur l'oubli de la langue, y compris des articles d'introduction générale, des articles sur l'oubli des dialectes, l'oubli de la langue maternelle et l'oubli de la langue seconde/étrangère. Les articles qui se rapportent au maintien de l'acquis en langue seconde sont décrits dans la Bibliographie analytique. Les thèmes et préoccupations soulevés font écho à ceux qui sont formulés dans le livre de Lambert et Freed. Ce recueil, tout comme celui de Lambert et Freed, vise à établir des communications à l'échelle nationale et internationale et à développer les sujets qui font partie de ce champ de recherche peu exploré.

Résumé des thèmes

Les facteurs qui influent sur le maintien de l'acquis en langue seconde sont notamment:

. le niveau initial de compétence - plus la compétence est grande, plus la perte des connaissances est faible

- les caractéristiques du contexte dans lequel les connaissances sont acquises - un milieu favorable, une motivation positive, une pratique intense et enrichissante du savoir acquis

- l'étude d'autres langues étrangères

- la maturité et la sensibilisation métalinguistique du sujet parlant

- le degré d'alphabétisation pendant la période d'apprentissage

- les raisons qui poussent le sujet parlant à utiliser la langue dans des situations concrètes pendant la période de formation, et son intention d'utiliser la langue à un moment donné après la période de formation

- l'atteinte d'un "seuil critique" avant la fin de la formation initiale

- les appuis et la mise en pratique des connaissances linguistiques pendant la période de suivi

Le maintien de l'acquis en langue seconde: questions et "réponses"

Q. Les gens oublieront-ils leur langue seconde s'ils ne l'utilisent pas?

R. La règle générale est la suivante : plus l'élève acquiert de compétence pendant sa formation linguistique, mieux il retiendra les connaissances qu'il a apprises. D'après la documentation qui existe sur le sujet, les élèves qui ont atteint un niveau élevé de compétence réussissent à conserver leurs habiletés pendant longtemps, et ce en s'exerçant très peu. Par ailleurs, ceux qui n'ont pas acquis une grande compétence perdent généralement leurs habiletés linguistiques au fil des ans en l'absence de contacts constants avec leur langue seconde. La rapidité avec laquelle chacun oublie les connaissances qu'il a apprises varie en effet selon le degré de compétence et le temps écoulé depuis sa formation; cependant, les résultats de la recherche ne sont pas concluants. Il est difficile de définir les taux d'érosion des connaissances linguistiques, et ce pour plusieurs raisons, notamment : la divergence des modes et niveaux d'acquisition, les facteurs personnels de la motivation et l'intention d'utiliser la langue dans l'avenir, les bizarreries de la mémoire, et les expériences sociales et culturelles de chacun pendant et après la période de formation linguistique. Il semblerait que la réponse à cette question ne réside pas dans les résultats de la recherche, mais soit une affaire de bon sens. Les personnes qui ont une raison d'apprendre, utilisent la langue et ont travaillé fort pour acquérir une grande compétence linguistique ont de bonnes chances de retenir une grande partie des connaissances qu'elles ont apprises au fil des ans; par contre, les personnes qui n'ont pas acquis une grande compétence dans leur langue seconde ont moins de chances de conserver leur savoir. Chez toutes ces personnes, les éléments linguistiques surappris résisteront mieux à l'oubli.

Q. Quelle est la corrélation entre le degré de compétence en langue seconde et le degré d'érosion des connaissances acquises? Le degré d'érosion est-il fonction de l'habileté linguistique en question?

R. Comme il est précisé précédemment, plus la compétence acquise est grande, moins les connaissances se perdent. Il semblerait que les diverses habiletés linguistiques diminuent à des rythmes différents et que certaines habiletés résistent mieux à l'oubli que d'autres, mais les renseignements sur l'érosion des diverses habiletés restent hypothétiques plutôt que concluants. D'après les résultats de l'étude de Bahrick, la reconnaissance des choses apprises est une habileté qui se conserve plus longtemps que leur évocation, la grammaire se perd plus rapidement que le vocabulaire, et la compréhension orale est liée à la reconnaissance du vocabulaire et de la grammaire. Berman et Olshtain ont constaté que les expressions typiques de la langue familière idiomatique des locuteurs natifs et la facilité d'expression générale résistent mieux à l'oubli que les structures grammaticales complexes. Ils ont aussi signalé la présence d'un rapport positif entre le degré d'alphabétisation/ l'habileté à lire et le maintien de l'acquis. Brewer-Bomar soutient que ce sont l'acuité de la perception et l'expérience sociale qui déterminent la qualité de la mémoire linguistique, plutôt que la spécificité des habiletés. D'après les résultats de ses recherches, les sujets parlants retiennent des structures grammaticales complexes mieux que des structures plus simples si ces schèmes expriment ce qu'ils doivent et veulent dire. Clark et Jorden ont constaté une érosion de l'expression orale et de la compréhension écrite, ainsi qu'un rapport entre ces habiletés linguistiques et leur usage; par ailleurs, la compréhension orale est demeurée relativement constante au fil des ans. Ils affirment également que l'érosion de chaque habileté linguistique présente des caractéristiques spécifiques et qu'ils n'ont pas observé de rapport entre l'usage d'une habileté et l'érosion ou le maintien d'une autre. Edwards a trouvé que les capacités à s'exprimer oralement et à écrire diminuaient, alors que les habiletés passives restaient inchangées. Dans ses recherches, Gardner a constaté que l'expression orale et la compréhension baissaient, tandis que l'habileté à lire demeurait

intacte; il en est venu à la conclusion que dans les habiletés linguistiques qui se perdent, ce sont les éléments de difficulté moyenne qui sont touchés.

Bien que les études sur l'érosion des diverses habiletés linguistiques ne concordent pas, il s'en dégage certains thèmes généraux : (1) les habiletés passives résistent mieux à l'oubli que les habiletés actives; (2) le vocabulaire et la grammaire se perdent plus rapidement que l'aisance d'expression superficielle et les expressions idiomatiques; et (3) la compréhension orale diffère des autres habiletés linguistiques par l'allure à laquelle elle se perd aussi bien que par les intrants requis pour la conserver; il semble qu'elle résiste beaucoup à l'oubli.

Dans leurs études, Wesche et le Centre des langues modernes de l'IEPO ont utilisé les mêmes instruments pour mesurer la compétence des diplômés des programmes albertains et ontariens d'immersion en français dans les quatre grandes habiletés linguistiques (la compréhension et l'expression orales, la compréhension et la production écrites). Ainsi, nous disposons déjà de données de référence précieuses sur une population canadienne importante.

Q. Qu'est-ce que l'hypothèse de régression?

R. Selon l'hypothèse de régression, l'érosion des connaissances est le miroir de leur acquisition ou apprentissage, c'est-à-dire une répétition intervertie de la séquence de l'acquisition (Hansen, 1980). Cependant, étant donné que personne ne sait vraiment quelle est la séquence de l'acquisition des connaissance, cette théorie a été interprétée de plusieurs manières différentes. Voici deux versions de cette hypothèse : (1) dernier appris/premier oublié; et (2) mieux appris/dernier oublié.

Q. Le facteur temps: l'érosion des connaissances linguistiques est-elle constante ou varie-t-elle avec le temps?

R. Bahrick soutient que l'oubli de la langue s'amorce assez rapidement (au cours des cinq premières années de non-usage), atteint un plateau où il se stabilise pendant une vingtaine d'années, puis accélère de nouveau. Clark et Jorden soutiennent que si le sujet parlant atteint un "seuil critique" de compétence, il conserve une grande partie de son savoir. Il semblerait que plus on maîtrise sa langue seconde, plus on s'exerce et plus on utilise la langue dans sa vie privée et mondaine, moins on l'oublie avec le temps et plus on récupère facilement les habiletés perdues.

Q. Pour ne pas oublier sa langue seconde, faut-il y consacrer un minimum de temps?

R. La documentation sur le maintien de l'acquis en langue seconde est muette sur la question du temps minimum requis pour réapprendre les connaissances perdues. Les chercheurs conviennent, cependant, que les contacts renouvelés avec la langue sont un outil de réapprentissage très puissant, surtout chez les élèves qui ont acquis une grande compétence dans la langue lors de leur formation initiale. Quinze minutes d'exercice par jour serait peut-être un point de départ.

Q. Quel est le meilleur moyen de conserver ses connaissances linguistiques ou de les réapprendre?

R. Tout comme nous ignorons quelle est au juste la nature de l'acquisition de la langue, nous ignorons quelle est la nature de la "régression". Le bon sens veut que l'élève se livre aux activités qui lui plaisent et qu'il trouve utiles pour son mode d'apprentissage. La question des exercices optimums n'a pas encore fait l'objet d'études. En fait, la recommandation la plus précise serait simplement de mettre ses connaissances en pratique. D'après Clark et Jorden, l'usage d'un

matériel didactique que l'élève connaît déjà accélèrerait le réapprentissage et en augmenterait l'efficacité (55).

Q. Quelles conditions facilitent le maintien de la compétence communicative?

R. Comme l'a indiqué Genesee, l'élargissement des sujets abordés dans les discussions en classe constitue une condition essentielle du maintien des habiletés communicatives. Le maintien de la compétence communicative est subordonné à une autre condition sine qua non : un milieu favorable dans lequel les habiletés en langue seconde sont constamment renforcées (Edwards).